

# УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ: АНАЛИЗ МИКРОУРОВНЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ<sup>1</sup>

Третьякова Татьяна Евгеньевна  
НИ Томский государственный университет  
(Российская Федерация)

В данной статье речь пойдет о предварительных результатах эксперимента «Медиация учебной ситуации визуальным артефактом». Автор указывает на то, что, с помощью искусственного торможения поведенческих автоматизмов, сформированных учебным процессом, возможно осуществить деконструкцию пресуппозиций участников эксперимента. Основная часть работы представляет собой анализ стенограммы занятия, которое было проведено со студентами Томском государственного университета. Исследование микроуровня образовательного взаимодействия позволило выявить условия и факторы изменения коммуникативных стратегий участников эксперимента.

This article analyzes the micro-level educational communication. The author analyzes the transcript of the class, which was held with the students of Tomsk State University. Micro-level research of educational communication revealed the conditions and the factors of communication strategies changes. The study was conducted in collaboration with the Laboratory of designing innovative processes in education.

Исследование реализуется в рамках микроподхода, который «концентрирует внимание на «здесь - и – сейчас» происходящем межличностном взаимодействии, полагая при этом, что изучение локальных интеракций способно пролить свет не только на их актуальное состояние, но и сообщить исследователю «кое-что» о микропроцессах, происходящих в социуме и культуре, то есть указать на большое в малом» [2; 3]

В первой декаде сентября в Томском государственном университете, в рамках эксперимента «Медиация учебной ситуации визуальным артефактом», мною было проведено занятие со студентами первого курса, обучающимися по программе подготовки бакалавров «Политология»<sup>2</sup>. На занятии была смоделирована ситуация конфликта «участники эксперимента – визуальный стимул». Цель эксперимента заключается в том, чтобы с помощью искусственного торможения поведенческих автоматизмов, сформированных учебным процессом, осуществить деконструкцию пресуппозиций участников эксперимента. В контексте данного эксперимента, понятие «пресуппозиция» используется в значении «совокупность фоновых знаний и убеждений, лежащих в основе

---

<sup>1</sup> В статье использованы результаты исследований ЛПИПО НИ ТГУ, полученные в ходе выполнения проекта «Повышение эффективности организации образовательной деятельности в исследовательском университете» (№ НУ 8.1.91.2015), в рамках Программы «Научный фонд им. Д.И. Менделеева Томского государственного университета» в 2015 г.

<sup>2</sup> Автор статьи выражает благодарность студентам группы 1254 обучающихся по направлению подготовки бакалавров «Политология» за оказанную помощь в проведении эксперимента. Реализация этого проекта была бы невозможна без участия **каждого** из вас!

описания себя и мира, а также, «ощущение себя вправе» осуществлять какую-либо деятельность, которые носят аксиоматический характер (не подвергаются сомнению)».

В процессе формирования зрительных установок, организатор выполняет функцию «торможения» номинативного и интерпретативного процессов. Конфликтность поддерживается отсутствием чёткой финальной задачи, неопределённостью позиции организатора. Формирование ситуации неопределённости имеет принципиальное значение для реализации замысла эксперимента. В ситуации, когда отсутствует информация о возможных будущих событиях, студенты не могут оценить (измерить) степень вероятности каждого из них. Поэтому, полезность каждой версии, каждого из предполагаемых результатов возрастает. Если список вероятностных сценариев не задан, студенты испытывают информационный дефицит, который вынуждает их следовать «комфортной логике» образовательного процесса.

Результатом занятия является подробная стенограмма, где организатор фиксирует высказывания участников и особенности коммуникации.

Студентам (16 человек) было предложено рассмотреть фотографию «На лекции», которая демонстрировалась с помощью проектора на большом экране и ответить на вопрос: «Что вы видите?»

В данной статье представлены некоторые высказывания, которые были зафиксированы в стенограмме. Для анализа были отобраны реплики фиксирующие изменения коммуникативных стратегий («точки отрыва»). Каждая реплика сопровождается комментариями автора статьи, которые стали возможны благодаря обсуждению стенограммы этого занятия на исследовательском семинаре Лаборатории проектирования инновационных процессов в образовании НИ ТГУ.

**Ведущий:** ...Перед вами стоит задача: объяснить мне и присутствующим – что вы видите? Пожалуйста, посмотрите внимательно возможно это изображение не такое простое как нам кажется на первый взгляд.

В самом начале занятия ведущий нарушает «правила игры» призывая не к описанию, а к «объяснению», указывает на важность «внимательного рассмотрения». В реплике содержится указание на сложность (таинственность) предмета восприятия (двойственная природа, изображение в изображении). Таким образом, участники эксперимента сталкиваются с ситуацией двойного кодирования учебной задачи: с одной стороны, им необходимо объяснить, **интерпретировать**, с другой, задуматься, **разгадать загадку**.

**Реплика 1:** Я могу предположить о том, что я вижу на этой фотографии много людей, а и стоит человек. Я предполагаю, что это профессор, что идёт какая-то лекция или практическое занятие. А, у всех на ноутбуках одна и та же картинка – это ммм хоккейный матч, ишия знаю, что хоккейный матч предполагает определённую траекторию. И, возможно, ааа ребята изучают эту траекторию ишии впоследствии рассматривают её применение на какие-то другие дисциплины или жизненные ситуации.

Реплика звучит сразу после заданного ведущим вопроса. Очень быстрый темп речи, мгновенная реакция свидетельствуют о том, что процесс рассматривания фотографии был кратковременным. О том же свидетельствуют фактические ошибки, которых можно было

бы избежать при внимательном рассмотрении изображения. Вслед за мгновенным схватыванием следует достраивание сюжета.

Высказывание развёрнутое и центрированное. «Я могу», «я вижу», «я предполагаю», «я знаю» указывают на то, что студент берёт на себя ответственность. Используя местоимение «я», автор не только позиционирует себя, он устанавливает рамки коммуникации в текущем событии, т.е. реализует функции преподавателя. Он осуществляет мгновенную экспансию, захватывает пространство, одновременно, снижая уровень претензий слушателей словами «я могу предположить», «я предполагаю», «возможно».

Содержательный аспект высказывания ориентирует аудиторию не на предмет восприятия, а на представление о нём. Задача, поставленная ведущим, перекодируется, «объясните, что вы видите» заменяется на «объясните, что происходит». Большая часть высказывания представляет собой смысловую интервенцию. В процессе говорения, автор продумывает и проговаривает «историю» того, что он ещё не увидел.

***Реплика 2:** Мне кажется, я вижу на этой фотографии лекцию, не могу сказать точно, но, мне кажется, студенты не изучают хоккей, они просто знают, что сейчас идёт матч, и поэтому отвлекаются от лекции и смотрят его, в то время, как идёт основное занятие. И, как мне кажется, это бессмысленная трата времени, потому, что хоккей можно посмотреть потом в записи, лучше уж послушать лишний раз, даже если лекция может-быть скучная, чем потом у кого-нибудь просить рассказать, что на ней было. Всё.*

Реплика поддерживает интенцию нанарративную реконструкцию сцены. Автор реплики проявляет неуверенность - «мне кажется, я вижу». Устанавливаются границы восприятия. Несмотря на то, что автор использует слово «фотография» (что предполагает осознание условности ситуации), в реплике проявляется сопереживание («это бессмысленная трата времени») и даже правила поведения на лекции, а также, указание на то, что эти правила принудительные («лишний раз», «лекция может-быть скучная»). Рамочность, которая задаётся фотографическим кадром стирается. Фотография удваивает реальность [3; 23]. Звучит моральная оценка происходящего «внутри фотографии», которая поддерживается в следующей реплике:

***Реплика 3:** ...Здесь на самом деле можно увидеть проблему общества, которая показана на этой лекции. А именно в том, что у многих людей нет мотивации заниматься тем, чем действительно нужно заниматься. Т.е. отсутствие мотивации и неправильное расставление приоритетов.*

Это оценочное суждение, указывающее на разрыв между сущим и должным. Дистанция между словом и образом увеличивается. Отсутствуют описательные элементы. Здесь, визуальный стимул превращается в повествовательную единицу и теряет качество изображения. Изображение переводится в текст. Освоенный образ опустошается и теряет значимость. Реакция аудитории вполне логична – обсуждение прекращается. Пауза.

***Ведущий:** ...Здесь вполне может быть некий момент, который не все сейчас еще пока заметили, но, может быть чисто интуитивно, вы что-то увидите на этой картине.*

Реакция ведущего обусловлена нежеланием останавливать эксперимент на этом этапе. Стимул к дальнейшему обсуждению проявляется через указание на то, что загадка в изображении все-таки есть и, возможно, кто-то в этой аудитории её разгадал. Ведущий призывает отказаться от наррации, обнаружить её несостоятельность используя интуицию и указывает на изобразительный статус предмета восприятия – картина (изображение чего-либо, то, что можно видеть, обозреть или представлять себе в конкретных образах).

Ответом является:

**Реплика 4:** *На данной фотографии меня привлекло то, что, ... в левом верхнем углу, не могу понять, толи это тень, толи это реальный человек. ...Может быть так. Но вот эта тень. Я не знаю, что это такое. Только такое предположение.*

Реплика содержит признание - я не знаю, что я вижу. Автор не может идентифицировать объект, который видит. Целостность изображения распадается. Выделяются отдельные элементы, мерцающие объекты, идентификация которых представляет проблему. Автор реплики ощущает дефицит рационального объяснения, который не позволяет преодолеть ситуацию неопределённости.

В поддержку этой позиции:

**Ведущий:** *Если вы хотите, можете подойти поближе и рассмотреть повнимательнее...*

Ведущий создаёт возможность изменения дистанции между студентами и изображением. Появляется возможность сменить «фокусировку», увидеть нечто иное. Реплика косвенно указывает на условия изменения видения образа: подойти поближе, приблизиться к изображению – значит перейти к рассматриванию и дискрипции, отказавшись от нарративной работы «внутри истории». Неожиданно для всех участников, образ перестаёт быть безучастным объектом препарирования, он сам становится участником эксперимента. Ведущий вводит новый императив – **движение**, предлагает перейти от фазы «первого взгляда» (мгновенного схватывания) к фазе внимательного, интуитивного длящегося рассматривания.

Ответом на реплику ведущего становится первая полноценная «точка отрыва» (термин, который используют А.А. Полонников и Д.Ю. Король фиксирует ситуацию, когда участник экспериментального занятия обнаруживает необходимость сменить коммуникативную стратегию)

**Реплика 5:** *Я думаю, здесь картинка не полностью, её обрезали. ... И на ноутбуках там у всех всё разное. Там не один и тот же матч, там четыре ноутбука, нет пять. Там всё разные картинки.*

Пятая реплика эксплицирует изобразительный статус предмета восприятия. Автор обнаруживает присутствие границ изображения. Нарративная установка аудитории нарушается. Осуществляется ревизия «истории», которая была задана первой репликой. Автор - зритель, подвергающий атаке нарративную логику. Нарушается общность действия. Появляется новая возможность развития обсуждения, связанная с анализом визуального артефакта и его характеристик. Эта позиция закрепляется ещё одной «точкой

отрыва». Её формирование происходит в ходе кулуарной дискуссии. Авторами являются два студента.

***Реплика 6:** Скорее насчёт практики обсуждения. **Как быстро** мы меняем мнение! **Сначала** увидели лекцию, **теперь**..... У нас есть предположение, что ..... вот мы сейчас сидели. Смотрели, думаем мммм наглые студенты, они хоккеем смотрят на лекции. Лектор стоит и ему вообще нн... ну вообще не обращает внимание..... **Потом** у нас поменялось мнение. А вот там стоит тот дядька, наверное он там всем показывает..... наверное это не наглые студенты. А те, которые..... А когда вы нам предложили посмотреть на картинку поближе, то есть мы сами подсознательно стали пытаться найти что-то новое, что поменяет мнение. **Теперь** это уже хорошие студенты, которые занимаются спортивной аналитикой, скриншоты смотрят, а тот человек, это приглашенный игрок. **Мы очень быстро** поменяли мнение. Мы.... Ну.... Как-то так. **С одной точки зрения на другую**...*

Особенность этой реплики в том, что она является результатом обсуждения «за границей» стенограммы. Авторы **изменяют модель коммуникации**, которая была задана первым высказыванием (студент-ведущий). Они **разговаривают друг с другом**. Коммуникация, которая **игнорирует ведущего**, может быть интерпретирована как реакция на слабую позицию преподавателя.

Авторы вбрасывают в пространство обсуждения новый смысл – практика. В сочетании с повторяющимся указанием на темпоральный аспект происходящего, выстраивается логика новой стратегии видения - **точка зрения**, как *ограниченный перспективный образ видимого* [1]. Студенты указывают, что благодаря «точке зрения» формируется дистанция, происходит сокращение количества элементов визуального стимула, которые в противном случае не могли бы быть восприняты. Авторы достигают локальной конвенции («мы») в отношении образа и процесса его освоения, указывая на множественность точек зрения и слишком высокую скорость схватывания. Идентификация себя в качестве носителей «точек зрения» вынуждает студентов занять интроспективную позицию.

*Реплика приводит к **расфокусировке внимания** аудитории. Группа распадается на несколько частей. Обсуждение приобретает хаотичные черты. Несколько человек теряют интерес к происходящему. Данную ситуацию имеет смысл интерпретировать как распад господствующей в аудитории формы коммуникации. **Происходит коммуникативная перестройка**. Новый способ рассматривания требует иной самоорганизации.*

***Ведущий:** Пожалуйста, у кого ещё есть мнение относительно этого изображения? Мне бы хотелось, чтобы вы **внимательно** посмотрели на это изображение. ... у меня есть **такая задача, такое желание**, чтобы вы **тщательно** изучили это изображение, ...**И выполнили задачу** которую я перед вами поставила: **объяснить мне, что вы видите?** (выделение в речи)....*

Реплика возвращает императив «**объяснить**». А.А. Полонников называет эту ситуацию рефлексивной ловушкой, которая предполагает реконструкцию события (раскодировку смысла), указывая студентам на ценность нарративной логики. Ведущий

добавляет ещё один код – **мнение**, косвенно указывая студентам на возможность финализации, поскольку «мнение» предполагает завершенность, оценку. Одновременно происходит фокусировка внимания аудитории на предмете восприятия (трижды номинированного как «**изображение**»). В реплике присутствуют слова-маркеры, которые указывают на попытку ведущего сосредоточить внимание студентов на выполнении задачи. В процессе говорения, ведущий структурирует образовательное пространство, апеллируя к традиционной для учебной аудитории, иерархии.

Сразу после того, как внимание аудитории сфокусировано, вступает автор первой реплики:

*Реплика 7: Я подумала над вопросом: «Что вы видите?», если посмотреть на фотографию, то там **фотография** сделана, грубо говоря, мной или тем, кто на этом снимке, с такой позиции. Мы возвращаемся к вопросу: что вы видите? Что вы видите?*

*На этой фотографии то, что мы видим нашими глазами.*

Автор осваивает вопрос, настраивается на него, так как, его постоянное возвращение ведущим не даёт возможности отстраниться от процесса обсуждения. Проговаривание, повторение вопроса фиксирует его значимость. Этой репликой, студент усиливает основной вопрос, поддерживает его, становится союзником ведущего.

Студент не только демонстрирует позицию оператора, объясняя с какого ракурса была сделана фотография, он усиливает эффект присутствия говоря: фотография сделана мной.

По сравнению с первой репликой, снижается темп речи, студент не достраивает фразу в процессе говорения. Первая реплика была интерпретирована как мгновенная экспансия, захват пространства обсуждения и смысловая интервенция. В седьмой, произносимые фразы звучат как **обращение к себе**. Появляется **новая форма коммуникации**, осуществляется автореференция. Результатом становится **новое видение** предмета восприятия, как «не существующего вне нашего восприятия».

*Разговор автора реплик 1 и 7 с самим собой, дает возможность остальным студентам перестроиться. Происходит разделение на две группы. Одна из них – студенты, стоящие у монитора.*

*Реплика 8: Первое, что я вижу, когда смотрю на картинку, это ноутбук. Это самое основное, что я вижу. Потом, когда я начинаю изучать, я вижу, что все люди ...смотрят совсем в другую сторону, на то, что не показано на этой фотографии. И чем дальше мы изучаем, тем больше не понимаем, что мы видим.*

Автор реплики презентует три стратегии видения изображения, которые осуществляются последовательно:

- «первое и основное» - максимальная дистанция, фокусировка на одном элементе, сборка изображения, возможно ответ на стимул «**объясните**»;
- «потом, когда я начинаю изучать, я вижу» - сокращение дистанции, освоение предмета восприятия, ответ на стимул «**мнение**»;
- «то, что не показано на этой фотографии» - ответ на стимулы «**загадка**», «**интуиция**».

Таким образом, студент показывает, что все три варианта задачи им решены. И даёт понять ведущему и группе, что он не может оценить степень достоверности решений призывая их к конвенции: чем дальше мы изучаем, тем больше не понимаем, что мы видим. Автор обнаруживает себя (и коллективного себя) в парадоксальной ситуации: «первое, что **я вижу**», «потом **я вижу**», но «**что я вижу**»?

Ни одна из стратегий не приводит к финализации. Разочарование реализуется в окончательном отрыве от изображения:

***Реплика 9:** Очередная моя бредовая идея, что они проектируют хоккейный стадион. Там что-то нарисовано у профессора. Тут разные взгляды...*

Автор создаёт собственное изображение, используя элементы прежнего. Это изображение не имеет «питательной среды», спекуляция, задача которой, «расшатать» сформировавшийся фрейм обсуждения. Репликант использует сочетание «бредовая» и «идея», как возможность не подвергать идею рациональной проверке. Он вбрасывает идею в поле коммуникации, но отказывается управлять ею. В связи с этим, Д.Ю. Король указывает на наличие «сильной» интуиции автора. Использование «идея» указывает на то, что автор актуализирует «виртуальное зрение». Картинка распадается.

***Реплика10:** Аааа, возможно, нужно смотреть на какие-то элементы изображения, возможно они несут конкретный смысл? А не вся картинка в целом? Может нужно смотреть на положение хоккеистов или символику?*

Свидетельствует о нарастании тревожности от осознания того, что ни один из предложенных вариантов «решения» не прояснил ситуацию. Это вопрошание выявляет потребность в уточнении правил, сокращении границ неопределённости - если указать, на что **нужно смотреть**, смысл откроется.

***Реплика 11:** Меня смущает то, что на двух изображениях, на самом деле, не хоккейные матчи. ...Слева...непонятно что вообще на экране. Издалека мне казалось, что это терминал биржи. Только при рассмотрении здесь на компьютере оказалось, что это не так. На самом деле, чем они там занимаются, ..., мне стало совершенно непонятно. А ещё, действительно, тот факт, что большинство смотрит куда-то за пределы фотографии. Становится ещё более непонятно, кого они слушают и что они делают.*

Автор реплики указывает на отсутствие событийного единства, невозможность осуществления наррации. Поддерживается указание реплики 5 на рамочность предмета восприятия. Нарастает беспокойство и понимание того, что ситуация не разрешается и надо с этим что-то делать.

***Реплика 12:** Вопрос звучит что я вижу на фотографии или что я вижу вообще? Я вижу группу людей, которые стараются обсудить фотографию, найти потаённый смысл... Мы смотрим на фотографию, где люди смотрят на фотографию ... Они пытаются найти потаённый смысл фотографии, найти какие-то зацепки в, гораздо более широком, смысле понимания. В самом деле, я вижу, что люди пытаются найти и пытаются поделиться своим мнением, пытаются покритиковать и пообсуждать это всё. Такое ощущение, что я вижу эксперимент. (СМЕХ в аудитории)...*

Использование «вообще» – отчётливое указание на то, что говорящий **сам становится частью визуального поля**. В поисках «потаённого смысла», автор вводит тему ситуации, в которой он и группа находятся. Участвуя в эксперименте, он видит эксперимент. Изображение становится зеркальным. **Впервые озвучивается версия, что студенты смотрят на самих себя.**

Реплика 13: Репарка насчёт «**эффекта снежного кома**». Сидели, не знали о чём говорить, а сейчас покатило, покатило. Одно предложение, другое. В итоге, эту картину можно **вечно** анализировать, что на ней изображено. **Мы так и не сойдёмся** во мнениях, **бесконечный** процесс.

Реплика фиксирует **контрпродуктивность** тактики набрасывания версий. Нарративная логика исчерпала себя. Репликант **отрицает глубину картинки**, её тайный смысл. Вводится «бесконечность», как негативная характеристика происходящего. Консолидация опознаётся как задача, выполнение которой, невозможно. Автор реплики осуществляет рефлексивную рефлексию занятия.

Участник высказывается от «мы», повышая статус своего высказывания и устанавливая коммуникативную норму «**ведущий VS группа**». Это противостояние усугубляется:

*Реплика 15: Я вижу непрофессиональную фотографию, человек снимал её держа камеру вертикально, а надо горизонтально. (смех) Я вижу бездарного, неопытного фотографа. (смех).*

Последняя реплика – выражение крайнего недовольства и разочарования отсутствием финализации занятия. Слабая позиция преподавателя подвергается критике и осмеянию, что ставит под вопрос легитимность статуса ведущего.

Выводы:

1. Смена коммуникативных стратегий.

Анализ стенограммы показывает, что в течение одного занятия (43 минуты) коммуникативные стратегии участников менялись несколько раз.

Первая реплика интерпретируется мной как «первый взгляд», мгновенное схватывание образа и осуществление смысловой интервенции, которая, так же, устанавливает коммуникативную норму «ведущий – участник». Следующая реплика поддерживает нарративную логику и удваивает реальность. Третья реплика усиливает позиции нарраторов, предельно увеличивая дистанцию между словом и образом. Образ «осваивается», перестаёт быть проблемой.

Последующая реплика свидетельствует об осознании ситуации неопределённости. Проявляется эффект мерцания объектов/элементов изображения. Формируется первая точка отрыва – это реплика 5, где происходит экспликация изобразительного статуса предмета восприятия. Новая стратегия развивается в контексте критики нарративной логики. Вводится новая коммуникативная норма: «участник – участник».

Следующая реплика (7) может быть интерпретирована как компенсация слабой позиции ведущего. Вводится новая коммуникативная норма – «саморефлексия», коммуникация с самим собой.

Последующие реплики характеризуются активным поиском стратегий «правильного» видения визуального объекта, а, так же, поиском выхода из ситуации неопределённости. В процессе коммуникации обнаруживается контрпродуктивный характер тактики набрасывания сценариев. Осознание того, что задача останется нерешённой приводит к отрицанию образа. Последние реплики – рефлексия самого занятия. Отсутствие чётко сформулированной задачи в начале занятия, слабая позиция ведущего на протяжении занятия, и невозможность финализации процесса приводят к тому, что формируется коммуникативная форма «ведущий VS группа».

2. Коммуникативная стратегия ведущего. Условия эксперимента требуют от ведущего проявления слабой позиции. Его основной задачей является торможение номинативного и рефлексивного процессов участников эксперимента. Ведущий не может направлять обсуждение в определённое русло. Анализ стенограммы экспериментального занятия показывает, что условия эксперимента не были соблюдены ведущим в полной мере. Однако, во многом спонтанные действия ведущего имели часто самый неожиданный эффект.

В начале занятия ведущий использует двойное кодирование учебной задачи: необходимо **объяснить** (А.А. Полонников называет эту ситуацию рефлексивной ловушкой, которая указывает студентам на ценность нарративной логики) и **разгадать загадку**.

В дальнейшем, ведущий призывает **отказаться от нарации**, обнаружить её несостоятельность используя интуицию, и, в то же время, сам указывает на изобразительный статус предмета восприятия.

Признание репликанта 4 приводит к тому, что ведущий создаёт возможность изменения дистанции между участниками и изображением. Ведущий косвенно указывает на условия изменения видения образа: перейти к рассмотрению и дискрипции, отказавшись от нарративной работы «внутри истории». Вводит новый императив – **движение**.

В завершающей реплике ведущий добавляет ещё один код – **мнение**, косвенно указывая студентам на возможность финализации, поскольку «мнение» предполагает завершенность, оценку. Одновременно происходит фокусировка внимания аудитории на предмете восприятия (трижды номинированного как «изображение»). Таким образом, за время занятия ведущий использует пятикратное кодирование учебной задачи. Что приводит к значительному ослаблению позиции преподавателя, а, в некоторых ситуациях, к попыткам участников узурпировать его место. «Непрофессиональные», «бездарные» усилия ведущего привели к формированию искомой ситуации неопределённости, которая переживается участниками эксперимента, как тотальная фрустрация.

#### **Список использованных источников:**

1. Подорога В.А. Новая философская энциклопедия: В 4 тт. М.: Мысль. Под редакцией В. С. Стёпина. 2001.
2. Полонников А.А., Король Д.Ю., Калачикова О.Н., Волкова Ж.В., Солоненко А.В. Микротрансформации образовательной реальности. На правах рукописи.
3. Штомпка П. Визуальная социология. Фотография как метод исследования: учебник/ пек. с польск. Н.В. Морозовой. – М.: Логос. 2007. – 168 с.